

2. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ВЕРСИИ

Е. В. Ткаченко, В. П. Климов

Еще совсем недавно проблема дизайн-образования находилась на периферии не только профессионального суждения, теории и практики дизайна, но и системы образования в целом и образования профессионального, в частности.

В то же время, развитие идей дизайн-образования может иметь практическое значение не только в плане расширения профессионально-педагогического ареала, но и способствовать решению более широких социально-значимых задач.

Дизайн-образование само по себе представляется достаточно сложной и многоуровневой системой, находящейся в постоянном изменении, корреляционном поиске, обусловленной исторической подвижностью самого предмета дизайна, границ практической и теоретической интерпретации. На структуру и содержание дизайн-образования влияют также состояние системы образования в целом, степень определенности и направленности государственной политики в этой области. Поэтому на каждом этапе осмысления этих изменений требуется уточнение содержательных концепций дизайн-образования или описания его инновационных версий.

Существует определенное противоречие между тенденцией усиления внимания к продуктивным возможностям методологии дизайна в сфере профессионального образования и отсутствием более или менее четкого определения самого дизайн-образования. Недостаточен и опыт обобщения проявлений дизайна в профессионально-педагогической деятельности, в частности, в практике подготовки дизайнера-педагога.

Подготовка дизайнеров-педагогов по специализации 030536 Дизайн в профессионально-педагогической деятельности, началась в Нальчикском колледже дизайна (НКД) и УГППУ (ныне РГППУ). Сегодня -- это специальность 030500.04 Профессиональное обучение (дизайн), в рамках которой осуществляется подготовка дизайнеров-педагогов в 42 образовательных центрах РФ.

Каждый вуз может в рамках Государственного образовательного стандарта (ГОСа) строить свою модель дизайнера-педагога, самостоятель-

но выбирать видовые субнаправления дизайна, структурировать содержание и этапы профессиональной и педагогической подготовки. В этом случае немаловажную роль будут играть доминирующие профессионально-идеологические ориентации вуза, определяемые уже имеющимся опытом, профильностью, видовым и профессиональным разнообразием обучения, организационной структурой вуза, кадровым и материальным обеспечением выпускающих кафедр.

В РГППУ накоплен опыт становления и развития инженерно-педагогического образования, ставший основой самостоятельной системы профессионально-педагогического образования (ППО). Хотя, основная проблема – соотношение специального (например, инженерного) и педагогического знания, понимаемое как особый вид педагогической интеграции – остается значимой и для новых специальностей и специализаций ППО. Она является одной из самых важных и при формировании оптимальной модели и организации процесса подготовки дизайнера-педагога, в частности, в какой степени и как профессиональная ориентация «дизайнер» влияет на содержание другой составляющей «педагог» или насколько специфичны должны быть педагогические компоненты различных профессионально-педагогических квалификаций – инженер-педагог, технолог-педагог, художник-педагог, социолог-педагог и др. И на какой стадии обучения и как может быть заявлена (или проявлена) эта специфика. Эти проблемы особенно актуальны в области подготовки дизайнера-педагога, поскольку формулируются в условиях деятельности еще не окончательно сложившейся, еще не определившей свой социальный и профессиональный статус.

К дизайн-образованию может быть отнесена и имеющая солидную историю практика подготовки дизайнера-специалиста через систему многопрофильных специальных учебных заведений. Педагогические проблемы здесь менее специфичны и не имеют доминирующего значения. Педагогическое содержание образования сводится к составлению номенклатуры учебных дисциплин с учетом прошлого опыта и учебных планов родственных вузов с коррекцией на изменившиеся социально-экономические условия или новые тенденции в профессии. Именно профессиональная составляющая определяет дидактику и методику обучения. В то время как при подготовке дизайнера-педагога интегративный педагогический компонент является доминирующей профессиональной составляющей модели специалиста. Другое принципиальное отличие заключается в разном содержании второго родового понятия «дизайнер».

В теоретических исследованиях и в эмпирических определениях профессии дизайнера главным является выявление специфики подготовки дизайнера-специалиста путем нахождения оптимального соотношения художественных, эстетических, инженерных, социальных и других составляющих профессии. Причем, до сих пор проблема достаточно убедительно решалась соотносением каждой из них с типологией и масштабами проектируемого объекта (вещь, комплекс, ансамбль, среда), определяющими, в свою очередь, профессиональную область или вид дизайна (промышленный дизайн, дизайн одежды, графический дизайн и т. д.). Каждое направление дизайн-деятельности по-своему определяло необходимые пропорции составляющих начал профессии и их качественные критерии. Так, «инженерная» составляющая в зависимости от объекта проектирования могла носить, в большей мере, расчетный или изобретательский, конструкторский или технологический характер, быть общим или конкретным специальным инженерным знанием (например, архитектурно-строительного профиля в средовом дизайне) или содержать только его начала – основы технических знаний (например, в фолк-дизайне, где доминирующими являются проектно-творческое и художественно-стилевое мышление, а также исполнительско-технологические навыки).

Однако, новейшая концепция обучения дизайнеров призвана преодолеть объективную разноплановость дизайна установкой на освоение методов собственно проектной деятельности. Такая постановка цели диктуется расширением сферы дизайн-проектирования, усилением разнообразия объектов дизайна. Динамизм профессии и социально-экономический динамизм требуют профессиональной подготовки, опережающей практику. Поэтому акцент делается не на умение проектировать все или что-то, а на усвоение общих универсальных основ проектной деятельности. Отказ от узкой специализации выпускника и ориентация на подготовку специалиста широкого профиля вступает в противоречие с практикой дизайна, демонстрирующей потребность в профильной специализации.

Основной проблемой обучения студента-дизайнера является трудность соединения профильной подготовки (на начальном этапе) с универсальными положениями общей стратегии и тактики дизайна на завершающей стадии обучения.

Модель и этапы подготовки дизайнера-педагога могут не совпадать и не синхронны процессу подготовки дизайнера-специалиста. Они отличаются по ряду целевых и содержательных позиций. Специфической задачей подготовки дизайнера-педагога является нахождение гармонического

единства профессиональной и педагогической составляющей. Профессиональный компонент здесь менее однозначен чем в других видах профессионально-педагогической деятельности.

Деятельность дизайнера-педагога связана с подготовкой дизайнерских кадров начальной или средней квалификации в соответствующих профессиональных образовательных учреждениях (НПО и СПО). Профессиональная деятельность их выпускников преимущественно будет носить исполнительский или проектно-внедренческий индивидуальный (ремесленнический) характер. В НПО и СПО профильная специализация всегда конкретна, поэтому дизайнер-педагог, осуществляющий подготовку этих специалистов, сам должен быть профильно подготовлен, быть высококвалифицированным специалистом в какой-то конкретной области дизайна. А сам процесс его подготовки, построенный на принципе «от простого к сложному», должен изначально содержать и демонстративно подчеркивать методические и дидактические установки. Обучение принципам профессии необходимо начинать как можно раньше, чтобы знания и навыки, являющиеся средством дизайн деятельности, сразу же получали ориентацию на будущую профессиональную деятельность и носили дидактический характер.

Разработка этой версии дизайн-образования предполагает более органичную интеграцию и раннюю стадию одновременного освоения специальных и педагогических знаний. Целевая интеграция призвана обеспечить не столько последовательное освоение обязательных гуманитарных, специальных и педагогических знаний, сколько формирование особого профессионально-педагогического статуса новой квалификации «дизайнер-педагог».

Кроме двух выделенных версий дизайн-образования (дизайнер-специалист и дизайнер-педагог), специфика подготовки и ориентация деятельности которых очевидны, можно наметить признаки, по крайней мере, еще двух направлений, складывающихся в этой системе.

Третья версия связана с развитием теоретических концепций и методологии проектирования в дизайне и предполагает распространение средств его профессионального потенциала на систему образования в целом. Для образовательной системы продуктивными оказываются не только опыт моделирования сложных объектов в рамках разнообразных подходов (организационном, функциональном, системном, деятельностном, системно-средовом или культурно-творческом), но и опыт выполнения дизайнером роли посредника, координатора деятельности различных организаций

и специалистов, объединения их усилий на создание системного объекта. Соединение утилитарных и эстетических, образных и функциональных начал в дизайне призвано обеспечивать объектам проектирования в системе образования качества целостности, законченности, гармоничности и культурообразности.

Сегодня центробежные процессы различного масштаба и уровня в образовании могут преодолеваются не только проектированием новых организационно-управленческих или содержательно-функциональных систем, но и организацией комплексных аналитических (предпроектных) или экспертных исследований по вычленению позитивного содержания традиционных педагогических новейших инноваций в педагогической теории и практике.

Например, такие понятия, как педагогические технологии, педагогическое проектирование, моделирование и другие, формально имеющие проектные признаки, могут иметь разное содержательное наполнение, далекое от парадигм дизайн-образования, произвольно толковаться представителями различных педагогических школ.

Третья версия дизайн-образования не сформулирована так четко, как первые две. Предугадывается только его содержательное наполнение «дизайн (в сфере) образования» или «дизайн (как проектирование) образования», ибо представляет собой концептуальную экстраполяцию в систему образования проектных методов дизайна с целью создания образовательных программ – от локальных и оперативных до всеобщих и долговременных. В этом случае дизайн становится, действительно, частью любого педагогического образования и при благоприятных условиях развития имеет перспективу стать обязательной дисциплиной в педагогических и профессионально-педагогических вузах. Условно или предварительно квалификация субъекта этой версии может быть определена как «дизайнер образования» или «дизайнер образовательных технологий».

Четвертая версия дизайн-образования связана с предложениями некоторых теоретиков и практиков отечественного дизайна – В. Ф. Сидоренко и др. Они настойчиво пропагандируют внедрение программы дизайн-образования, решающей самые широкие социально-культурные задачи. Новая концептуальная модель дизайн-образования знаменует распространение его содержания едва ли не на все уровни воспитания и образования – от дошкольного до вузовского и после вузовского. Суть методологических принципов альтернативной программы перестройки образования состоит «в проекции на него образа культуры нашего времени – образа проектной культуры» [2, с. 18–20]. Дизайн предстает здесь и как феномен культуротворчества

и как фундаментальная общеобразовательная система, обладающая стратегическими потенциями и методологией, позволяющими формировать всесторонне развитую личность, участвовать в процессе ранней профессиональной ориентации или «готовить специалистов, обладающих проектно-творческим, интегрирующим, междисциплинарным мышлением» [3, с. 1–3].

В данной концепции манифестирующие положения, конкретизируясь, сводятся к задаче самого широкого распространения знаний о дизайне в систему образования, для решения воспитательных и просветительских задач. Ряд других положений частично совпадает с перспективой других версий дизайн-образования (например, второй и третьей). Но если развитие этих двух версий может носить экспериментальный и инициативный характер, достаточный хотя бы на первых этапах, то внедрение концепции и модели дизайн-образования четвертой версии, в силу глобальности ее содержания, может быть только «сверху», если станет основой политики соответствующих государственных органов.

В то же время не следует рассматривать эту версию как очередную социально-педагогическую утопию. Дальнейшее развитие идей этой концепции дает нам возможность представить дизайн-образование как системную форму создания культуротворческой среды в сфере образования, а значит, как следствие, и далее – в обществе и государстве.

Это определение дает новое понимание сущности дизайн-образования, по-особому высвечивает цели и задачи, содержание и перспективы рассмотренных его версий. Расширение границ дизайн-образования не приводит к содержательной неопределенности профессиональных полей деятельности различных его субъектов, напротив, конкретизирует их, определяя монопольные области, направленность и специфику каждой из версий.

Распространение принципов проектирования на все уровни и виды образования ставит перед «дизайнером в сфере образования» широкомасштабные задачи разработки программ внедрения нового культуротворческого содержания в системы дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, в том числе и в практику подготовки дизайнеров-специалистов.

В свою очередь, появление такого количества программ и подсистем дизайн-образования потребует особого рода проектной деятельности по созданию разнообразных видов учебно-технологического оборудования, мебели, инструмента, тренажеров, обучающих и информационных программ, а также учебно-производственной среды различных типов образовательных учреждений.

Все это может стимулировать появление, наряду с дизайном одежды, графики, промизделий и т. д., еще одного направления подготовки дизайнера-специалиста в области создания обучающего (образовательного) пространства.

Содержание деятельности дизайнера-педагога также расширится. Кроме задач подготовки дизайнеров в начальных, средних и высших профессиональных учебных заведениях, дизайнеру-педагогу, возможно, придется решать задачи развивающие, воспитательные, культурно-просветительные, маркетинговые и даже пропагандистские.

Формирующие основания системного содержания культуротворческой среды можно обнаружить в объективных законах красоты: симметрии, ритме, гармонии, целостности, целесообразности, оптимальности, упорядоченности. Красота связывается с понятием «мера» (соразмерность, гармония, целостность). Чувство меры – залог эстетически ценностного поведения, организованности духовного и материального окружения, т. е. показатель наличия культуротворческих оснований предметной среды. Утрата этого чувства делает комическими или безобразными характеристики поведения, одежды, речи, продуктов труда. Таким образом, воспитательной целью является задача формирования в человеке способности улавливать в предмете соответствующую ему меру: и в процессе созидания красоты, и в ходе ее восприятия. В связи с этим, одним из основных направлений деятельности дизайнера-педагога является деятельность в качестве педагога профессионального образования в области дизайна.

Итак, каждое из направлений дизайн-образования имеет общие и особые цели, обладает разными средствами и возможностями создания условий функционирования культуротворческой среды, степенью решения задач обучения или воспитания. Так, воспитательные возможности предметной среды обитания человека могут быть обусловлены и качествами материально-вещественного окружения, но, главным образом, качеством отношений, степенью созидательной активности персонифицированных носителей культуротворчества.

Дизайнер-специалист, создавая вещи и среду по законам красоты, где его вкус реализован в композиции объекта, по-своему участвует в эстетическом воспитании. Известно, что эстетически значимая среда имеет способность воздействовать на аудиторию «исподволь», формируя и развивая основные элементы ценностно-ориентационного сознания: эстетических чувства, вкуса, оценки. Однако, вещи в дизайне – не предмет любования. Их потребление происходит без культурного посредника, в процессе

повседневности. Имманентные эстетические качества объекта дизайна могут быть и не восприняты потребителем. Обратная связь отсутствует. Процесс воспитания здесь коммуникативный, а не диалоговый.

В общей школе сегодня о красоте говорится на уроках МХК. Построенная на историко-культурных основаниях программа не нацелена на творческое отношение к повседневности. Однако, в той мере, в какой изучение мировых шедевров искусства включает (досодержательный) анализ формальных сторон произведений, задачи формирования эстетического вкуса средствами ИЗО совпадают с задачами выявления объективных законов гармонизации предметной среды. Хотя опыт показывает, что именно эти закономерности легче обнаружить и демонстрировать на примерах анализа объектов дизайна, где средства выражения красоты предмета свободны от субъективизма самовыражения, изобразительной многозначности художественно-образных построений станкового искусства.

Еще один субъект художественного образования – учитель ИЗО в школе – рисования и черчения. Творческие задачи художественно-образного мышления он может ставить только на уровне дошкольного и младшего школьного этапов образования. Эти занятия имеют игровой и развивающий характер, а также ставят диагностические цели определения склонности детей к творчеству (на этом основании складываются рекомендации продолжить обучение в художественной школе).

В старших классах обучение основам изобразительности носит вполне прагматический характер: рисование предметов близких, простейших геометрических форм, развивает объемно-пространственное мышление и глазомер, аккуратность, моторику и точность движений и т. д.

В деятельности дизайнера-педагога предметом познания становится все богатство и красота средового окружения. В отличие от учителя ИЗО, искусствоведа, художника, дизайнера и других специалистов, пришедших в образование, дизайнер-педагог способен выявить причинно-следственные связи, закономерности проявления красоты и принципов воссоздания ее в искусственном (культурном) окружении. Объяснить, обрисовать, научить замечать и анализировать красоту предметной среды окружения в процессе обучения и проектного творчества может только специалист, содержание подготовки которого включает именно эти задачи. Таковым и является дизайнер-педагог, способный реализовать себя и в качестве педагога профессионального обучения в области дизайна, обладающий интегрированными качествами профессии и творческим, системным проектно-образным мышлением.

Литература

1. *Кожуховская С. М.* Некоторые проблемы дизайн-образования [Текст] / С. М. Кожуховская // Вестн. УМО по проф.-пед. образованию. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. № 1.
2. *Сидоренко В. Ф.* Модель «опережающего» образования [Текст] / В. Ф. Сидоренко // Техническая эстетика. М., 1986. № 1.
3. *Сидоренко В. Ф.* Образование: образ культуры [Текст] / В. Ф. Сидоренко // Техническая эстетика. М., 1989. № 1.
4. *Тхагапсоев Х. Г.* Дизайн как феномен культуры и образования [Текст] / Х. Г. Тхагапсоев. Нальчик: Эльфа, 1997.

2.2. НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ: НОВАЯ ПАРАДИГМА

Климов В. П.

В статье Е. В. Ткаченко и В. П. Климова «Дизайн образование: концептуальные версии» [1] была сделана первая попытка обозначить возможные направления дизайн-образования, определить их содержание, проблематику и границы бытования.

Статья имела достаточно широкий резонанс и положительные отклики, а также продуктивное развитие основных ее положений, идей и тезисов. Теоретические положения названной статьи до сих пор имеют высокий «индекс цитирования» в научных публикациях и диссертационных исследованиях, обращенных к достаточно широким сферам педагогической теории и практики. Их развитие может затрагивать проблемы проектирования педагогических систем, вопросы формирования проектной культуры будущих дизайнеров, технологизации и информатизации их образования и других аспектов педагогического творчества в дизайне.

К сожалению, в ряду разработчиков теоретических концепций дизайн-образования, кроме известных В. И. Пузанова, В. М. Розина, В. Ф. Сидоренко и Х. Г. Тхагапсоева, по разным причинам отошедших от нашего предмета, сегодня называются одни и те же авторы – Е. В. Ткаченко, В. П. Климов, С. М. Кожуховская.

Такое научное представление и теоретическое обеспечение явно не достаточно. Тем более, что период наиболее интенсивного и противоречивого развития практики отечественного дизайна начала XXI в. демонстрирует ситуацию чрезвычайной необходимости теоретического осмысления